

Universalização do acesso à educação e critérios para sua concretização como direito humano e condição para o desenvolvimento

*Cibele Cheron
Mauricio Assumpção Moya
Diouany Pithan*

“Educação para toda criança do mundo. Sentar numa cadeira e ler livros com todas as minhas amigas, em uma escola, é um direito meu. Ver todo ser humano com um sorriso de felicidade é o meu desejo” (Yousafzai; Lamb, 2013, p. 201).

1. Introdução

O presente capítulo busca compreender os critérios para a universalização da educação desde um ponto de vista crítico, que rejeita sua redução simplista a mero componente do setor de serviços do mercado ou do universo laboral, consequentemente contestando a noção de acesso como possibilidade de aquisição. A abordagem analítica utilizada neste estudo é embasada na concepção de educação enquanto direito humano, enraizada em instrumentos internacionais, de um ponto de vista normativo,

e comprometida em respeitar, proteger e realizar o direito à educação dentro das concepções inerentes aos direitos humanos: universalidade, inalienabilidade, indivisibilidade, interdependência e interrelação, igualdade e não discriminação, participação e inclusão, responsabilização e Estado de Direito, de um ponto de vista tanto reflexivo quanto operacional. O texto está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais, apresentando a concepção da educação como direito humano e algumas de suas principais implicações e, em seguida, propondo o exame da educação, nessa perspectiva, como promotora do desenvolvimento, a demandar critérios para sua universalização.

2. Educação como Direito Humano

A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (ONU, 1948) estabeleceu a educação como um direito humano, o que foi reforçado posteriormente por outros importantes documentos internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Esses documentos buscaram impulsionar a concretização do direito à educação enquanto direito humano nos países signatários. Contudo, apesar de seu reconhecimento e inegável importância, o direito à educação ainda está distante de ser plenamente reconhecido como direito humano e, nesse prisma, ser universal. Em nossa epígrafe, trazemos as últimas frases do livro *Eu sou Malala* (Yousafzai; Lamb, 2013), no qual a personagem-título narra, reflexivamente, a violência extrema sofrida quando buscava exercer e reivindicar o direito à educação.

Diversas iniciativas foram implementadas para melhorar o acesso à educação em todo o mundo. Pode ser citada como exemplo dessa concepção radicada nos direitos humanos a iniciativa *Educação para Todos* (EFA, na sigla em inglês) promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1998; 2000). A EFA começou em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e teve continuidade dez anos depois, em Dakar, no Senegal, em 2000, visando a garantir universalização do acesso e do exercício do direito à educação até o ano de 2015.

A Unesco (2007) descreve a abordagem da educação baseada nos direitos humanos como uma aspiração de garantir que cada pessoa tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando e promovendo a dignidade humana e o direito ao pleno desenvolvimento. Essa abordagem vai além do acesso à educação e eliminação da discriminação, buscando promover o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Os objetivos da EFA incluíam a expansão do acesso ao ensino primário, educação de adultos, igualdade de gênero e educação de qualidade, sempre com o respeito e o reconhecimento do direito à educação como base.

Marilena Chauí (1989) analisa a magnitude que o reconhecimento de um direito ocasiona para a vida plena dos sujeitos, uma vez que “cada direito, uma vez proclamado,

abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida” (Chauí, 1989, p. 26). Existem pelo menos duas maneiras de interpretar essa afirmação: a primeira é que os direitos declarados muitas vezes limitam a realidade existente, sugerindo a possibilidade de transformá-la; a segunda é que o reconhecimento desses direitos mostra que eles existem apenas porque há uma falta ou ausência deles.

As características inerentes aos direitos humanos, em sua essencialidade, estão implícitas nos desdobramentos do direito à educação. A universalidade, na medida em que estão diretamente ligados a todo e qualquer ser humano, independente de mérito ou nacionalidade, em razão da própria condição humana, tendo na inalienabilidade e na indivisibilidade a demarcação estanque dos limites que não podem ser violados, sob pena de degradar-se a dignidade que dá substância à própria humanidade.

A interdependência e a interrelação entre todos os direitos pertencentes ao conjunto de direitos humanos remetem ao conjunto sistêmico e articulado a viabilizar sua consecução, de modo a evitar a instrumentalização ou a objetificação da própria condição humana, o que demanda sua autonomia axiológica-constitutiva normativa ante quaisquer outros instrumentos que possam relativizá-los frente a interesses econômicos, políticos ou de outra ordem.

A igualdade e a não discriminação, a participação e a inclusão conclamam ao reconhecimento de todos os sujeitos, com suas diferenças, complexidades e inserções em diferentes cenários, por mais particulares que possam ser, como humanos e, portanto, dotados de direitos humanos a prior. Exige-se, assim, a admissão e o discernimento das desigualdades que transversalizam as mais diversas estruturas sociais, necessariamente invocando às ideias de solidariedade e justiça social, para as quais é inescapável a responsabilização do ente estatal pela promoção da vida digna, no bojo do Estado Democrático de Direito (Mbaya, 1997; Comparato, 2001; Bielefeldt, 2000; Arendt, 2003).

É importante ressaltar que o quadro conceitual para essa abordagem baseada nos direitos humanos foi desenvolvido e fornecido pela Unesco em 2007, e é composto por três aspectos fundamentais: o direito ao acesso à educação, o direito à educação de qualidade e o direito ao respeito no ambiente de aprendizagem. Esses aspectos estão sistematizados no Quadro 1.

Da análise do Quadro 1, pode-se inferir que a educação é um direito humano e uma responsabilidade, numa relação de reciprocidade entre sujeitos e estados. Todavia, essa reciprocidade não se dá nos mesmos moldes em todos os países. Assim, a educação primária na maior parte do mundo é obrigatória, e a responsabilidade de garantir este direito específico, sob a forma de ensino fundamental, pertence ao Estado. Já em alguns países o ensino secundário é obrigatório, nos mesmos moldes do fundamental, enquanto noutros o Estado limita-se a garantir que ele esteja disponível e é

alcançável para todos. O ensino superior aprofunda essa dualidade de tratamento: em alguns países é considerado um bem público e noutros como um bem privado.

Quadro 1 Moldura conceitual para uma abordagem holística da educação, tendo em vista a universalidade e indivisibilidade de todos os direitos humanos.

Direito ao acesso à educação	Educação durante todos os estágios da infância e além.
	Disponibilidade e acessibilidade da educação.
	Igualdade de oportunidades.
Direito à educação de qualidade	Um currículo amplo, diversificado, relevante e inclusivo.
	Processos de aprendizagem e de avaliação com base em direitos.
	Ambientes adequados para crianças, seguros e saudáveis.
Direito ao respeito no ambiente de aprendizagem	Respeito às identidades.
	Respeito aos direitos de participação.
	Respeito à integridade.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Unesco (2007).

As discussões se o ensino superior deve ou não ser considerado um direito humano, implicando em responsabilidades em algum nível para o Estado, sempre se fizeram presentes, colocando em polos opostos os defensores do acesso segundo méritos individuais e os que consideram os entraves econômicos, políticos e sociais que os indivíduos ou grupos vulneráveis têm para atingi-lo. Esse debate suscita o questionamento sobre o significado que políticas de universalização e acesso têm imprimido à ideia de educação como direito humano, relativizando-a em razão da lógica de mercado.

O questionamento que se propõe no presente estudo diz respeito tanto à mercantilização da educação como um mero serviço ou bem de consumo, quanto à vinculação do fazer educativo à capacitação para o trabalho, em desfavor da formação holística de cidadãos e cidadãs críticos, reflexivos e capazes de transformar, conscientemente, suas realidades.

Nessa senda, a educação transpõe a instrumentalização da simples transferência de conhecimentos, voltando-se para a busca de mudanças culturais, valorativas e estruturais da e na sociedade, assumindo-se um direito perene, continuado e global (Freire, 2019). Trata-se, desse modo, de pensar a educação não como um serviço a ser acessado a fim de que o indivíduo possa integrar o mundo laborar e, a partir de então, dignificar-se. Diametralmente oposto, o sentido da educação como direito humano funda-se no respeito à dignidade da pessoa e orienta-se para “eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (Benevides, 2003, p. 1).

Por esse prisma, a educação é necessariamente inconclusa e contínua, um processo de aprendizado que se estende ao longo da vida. Através dela, os indivíduos constroem

conhecimento por meio de interações sociais e experiências diárias, dinâmicas e transformativas.

Ao invés de ser uma ferramenta de conservação dos arranjos sociais estabelecidos, a educação concebida como direito humano capacita os indivíduos a transformarem o mundo e a si próprios. Além disso, retira o foco das necessidades do mercado e o coloca na pessoa humana, individual e coletivamente. Esse reajuste de foco se vale da compreensão de si, do outro e do mundo, permitindo que homens e mulheres desenvolvam a habilidade de refletir sobre as consequências de suas escolhas pessoais e sociais, levando-os a assumir um senso de responsabilização e reivindicação próprio da cidadania entendida como “o direito a ter direitos” (Arendt, 1989, p. 332).

3. Educação como condição para o desenvolvimento

A Unesco, em 2016, ressaltou a importância da educação como um elemento equânime para alcançar os dezessete “Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável” (ODS) estabelecidos no Pacto Global, que envolve os 193 países-membros. Esses objetivos têm metas específicas a serem alcançadas até 2030. A educação de qualidade desempenha papel fundamental na conquista dos ODS. Isso implica que, sem uma educação de qualidade, é improvável alcançar o desenvolvimento sustentável.

Em outras palavras, se todas as pessoas não tiverem a oportunidade de realizar seu pleno potencial com dignidade e igualdade, as possibilidades de alcançar o desenvolvimento sustentável serão limitadas. Portanto, é essencial estabelecer condições normativas que fomentem tanto o desenvolvimento sustentável quanto a justiça social, e isso pode ser conquistado ao abordar os direitos à educação.

No ODS-4, a Unesco (2016) identificou sete metas, que vão desde a garantia de uma educação inclusiva e equitativa até a educação para todos os gêneros, grupos étnicos/raciais, regionalidades, necessidades específicas e qualquer outro marcador social que possa, em um cenário complexo e interseccional, resultar em vulnerabilidade (Akotirene, 2019). Espera-se que ao atingir essas sete metas, a educação relacionada ao ODS-4 seja fundamentada nos princípios dos direitos humanos, na perspectiva humanística do desenvolvimento e da educação. Isso inclui o respeito aos direitos humanos, à dignidade, à justiça social, à paz, à inclusão, à proteção, à diversidade cultural, linguística e étnica, bem como a responsabilidade e prestação de contas compartilhadas. É evidente que as metas do ODS-4 buscam adotar uma abordagem integradora para o desenvolvimento sustentável.

A visão e a fundamentação do ODS-4, tal como conceituado pela Unesco (2016), destacam o aspecto importante da capacidade de converter a educação em oportunidades úteis que promovam o crescimento intergeracional inclusivo nas sociedades entre diferentes gerações. A concepção do OGD-4 baseia-se na afirmação dos princípios de concretização da abordagem da educação baseada nos direitos humanos

(Unesco, 2016). O ODS-4 é construído sobre os avanços anteriores da EFA e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

McCowan (2011) argumenta que apenas garantir o direito à educação não é suficiente para alcançar efetivamente os direitos envolvidos nos mencionados compromissos internacionais, ainda que não despreze sua relevância e interdependência para a promoção do desenvolvimento. Importa, para tal, adotar uma perspectiva ampla da noção de desenvolvimento, tanto econômica quanto social e pessoal. Isso indica a necessidade de explorar abordagens complementares para garantir que o direito à educação seja plenamente incorporado ao desenvolvimento de potenciais individuais para além das capacidades requeridas para o exercício profissional e o trabalho. Isso ocorre porque o conceito de direito à educação não abrange diretamente os princípios de capital humano, justiça social e desenvolvimento sustentável.

Todavia, o conceito não é auto evidente, na medida em que o ente estatal, incumbido da responsabilidade de garantir o direito à educação, possa dar a tarefa por cumprida quando atinge, ainda que parcialmente, indicadores ou metas estabelecidas de modo generalista, descontextualizado, desconectado com a realidade ou descomprometido com a concretização plena da noção de educação enquanto direito humano. Assim, pende sobre os cidadãos, em especial aqueles mais vulnerabilizados, o risco de “gestores de políticas públicas [...] ficarem satisfeitos quando seguem rigorosamente as regras que uma interpretação limitada dos direitos impostos, mesmo quando são necessários esforços adicionais para atingir o objetivo subjacente ao direito” (Robeyns, 2006, p. 70, em tradução livre¹).

De acordo com o Banco Mundial (2018, p. 42), a educação de qualidade é importante porque promove a criatividade, o conhecimento e garante que as pessoas adquiram competências essenciais, como a alfabetização. Isso inclui habilidades numéricas, analíticas, de resolução de problemas, cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível.

Além disso, o Banco Mundial (2018) destaca que a educação também desenvolve competências, valores e atitudes nas pessoas, permitindo que levem vidas saudáveis e plenas, tomem decisões informadas e enfrentem os desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global. Em resumo, essas afirmativas apontam para uma relação significativa entre capital humano, direitos humanos e habilidades. Isso significa que é importante criar condições favoráveis para que a educação possa contribuir para a construção de sociedades sustentáveis.

Com base em tais premissas, o Quadro 2 aponta os critérios básicos para a universalização da educação, os quais necessariamente devem ser lidos em conjunto e levando-se em conta a perspectiva da educação como direito humano:

1 Do original: “policymakers [...] being contented when they have strictly followed the rules that a limited interpretation of the rights imposes on them, even when additional efforts are necessary to meet the goal that underlies the right”.

Quadro 2 Critérios básicos para a universalização da educação na perspectiva dos direitos humanos

Disponibilidade	Instituições e programas educacionais em funcionamento devem estar disponíveis em quantidade suficiente dentro da jurisdição do Estado-Parte.
Acessibilidade física	A educação deve estar dentro de um alcance físico seguro, seja por atendimento em alguma localização geográfica razoavelmente conveniente (por exemplo, uma escola do bairro) ou por meio de tecnologia moderna (por exemplo, acesso a um programa de “ensino à distância”).
Acessibilidade econômica	A educação deve ser acessível financeiramente para todos. Embora o ensino primário esteja disponível e “de graça para todos”, os Estados-Partes devem introduzir progressivamente o ensino médio e o ensino superior gratuitos.
Aceitabilidade	A forma e a substância da educação, incluindo currículos e métodos de ensino, devem ser aceitáveis (por exemplo, relevantes, culturalmente apropriadas e de boa qualidade) para os alunos e, nos casos apropriados, para os familiares ou responsáveis.
Adaptabilidade	A educação deve ser flexível para se adaptar às necessidades das sociedades e comunidades em transformação e responder às necessidades dos estudantes em seus diversos contextos sociais e culturais.

Fonte: Elaboração dos autores, a partir das *guidelines* fornecidas pelos organizadores.

Olaniya e Okeminda (2008) identificam no cumprimento dos critérios elencados no Quadro 2 uma concepção de educação como um investimento valioso no desenvolvimento humano, proporcionando uma base que assegura igualdade de oportunidades para todos contribuírem tanto para seu próprio progresso quanto para o desenvolvimento da sociedade, incluindo o acesso a oportunidades e recursos disponíveis na comunidade. No mesmo sentido, Rahim (2002) aponta que o conceito de desenvolvimento humano (ou capital humano) tem estado implícito nas estratégias sociais e de modernização, especialmente na redução da pobreza, da ignorância, da desigualdade, da ausência de bem-estar, da saúde e da nutrição deficientes. O investimento para uma melhor educação e formação tem o condão de promover o bem-estar e gerar mudança e transformação, além de apenas proporcionar melhores oportunidades econômicas.

Todavia, não obstante o cumprimento dos critérios seja um importante objetivo na promoção do desenvolvimento, a noção de “direito humano” inerente ao direito à educação deve ser mantida, principalmente devido à sua indicação do estatuto e da urgência de uma reivindicação moral, e à sua especificação das responsabilidades correspondentes. Por estas razões, tais critérios, ainda que atendidos, não constituem uma base para substituir um quadro de direitos (alertando para a necessidade de precaução contra interpretações mínimas e realização ineficaz atreladas à instrumentalização do direito).

Um forte argumento para manter a noção de educação como direito humano, princípio fundante e razão primária da universalização do acesso à educação é apresentado por Sen (2005), que argumenta que as capacidades, embora forneçam um

parâmetro abrangente para avaliar o desenvolvimento humano, não podem captar todos os aspectos importantes da justiça social:

“Embora a ideia de capacidade tenha mérito considerável na avaliação do aspecto de oportunidade da liberdade, ela não pode lidar adequadamente com o aspecto processual da liberdade, uma vez que as capacidades são características de vantagens individuais e não nos dizem o suficiente sobre a justiça ou equidade dos processos envolvidos, ou sobre a liberdade dos cidadãos de invocar e utilizar meios que sejam equitativos” (Sen, 2005, p. 155-156, em tradução livre²).

Outro aspecto importante é a capacidade de converter a educação em oportunidades significativas na sociedade em geral, impulsionando as necessárias transformações que conduzem o desenvolvimento a uma perspectiva plena, inclusiva e abrangente. Tal como referido por McCowan (2011), além do envolvimento em experiências de aprendizagem significativa, o direito humano à educação precisa reconhecer o aspecto posicional da escolaridade em termos do prestígio associado a instituições e qualificações específicas. Ao reconhecer esse ponto, visibilizam-se também as formas de discriminação contra indivíduos e grupos no acesso a oportunidades na sociedade, mesmo quando possuem conhecimentos e competências adequadas.

A ideia de que cumprir critérios objetivos de acesso à educação, como um serviço ou bem de consumo, ou mesmo o investimento no capital humano e na escolaridade domina de forma crítica a estrutura ocupacional da sociedade, o que é problemático. A primeira implicação é que os trabalhadores, objetos e não sujeitos desse modelo, são categorizados em diferentes níveis de estrutura ocupacional, uma vez que existe uma tendência de terem níveis comparáveis na divisão hierárquica do trabalho. A segunda implicação deve-se aos diferentes níveis da divisão hierárquica do trabalho, que conduz à exploração dos chamados recursos humanos.

Neste cenário, por exemplo, as pessoas e grupos com maiores vulnerabilidades sociais tendem a ser exploradas, recebendo, sob a nomenclatura de educação, não mais do que treinamento para atividades laborais que tendem à precarização e à substituição por formas automatizadas. Criticar essa perspectiva favorece a luta pela justiça e pela igualdade em termos de proteção dos direitos, concebidos como inerentes à condição humana.

Por outro lado, as críticas à concepção da educação como direito humano, mormente baseadas na sua implementação ineficaz na prática, há que se reconhecer, são descri-

2 Do original: “While the idea of capability has considerable merit in the assessment of the opportunity aspect of freedom, it cannot possibly deal adequately with the process aspect of freedom, since capabilities are characteristics of individual advantages, and they fall short of telling us enough about the fairness or equity of the processes involved, or about the freedom of citizens to invoke and utilise procedures that are equitable”.

tivamente válidas, dadas as violações generalizadas de todos os direitos, incluindo o direito à educação em todo o mundo. Contudo, não é verdade que as abordagens baseadas em direitos se concentrem puramente em quadros jurídicos distantes e sejam desatentas aos desafios do seu exercício na vida cotidiana. As falhas que lastreiam tais críticas, corretamente identificadas, devem subsidiar tentativas de capacitar as pessoas para compreenderem os seus direitos, para tirarem partido dos mecanismos legais disponíveis e para responsabilizar os governos e outras autoridades, através da educação em matéria de direitos humanos ou de outros meios.

4. Considerações finais

A noção de educação como direito humano, em todas as suas implicações, é mais potente do que seria possível abordar no presente capítulo, quiçá numa obra completa. Entretanto, a opção por torná-la ponto focal de nossa abordagem tem fulcro na necessidade de se pensar na universalização não como sinônimo de universalidade, nem na universalidade como característica suficiente para o desenvolvimento humano e social ou a redução das desigualdades. Pretendeu-se lançar alguns elementos contributivos ao diálogo, estabelecendo-se que uma melhor educação é fundamental para promover a inclusão de pessoas de grupos marginalizados ou vulnerabilizados por diferentes fatores, em distintos e variados contextos.

Pode-se inferir dos argumentos articulados que a educação também é um processo contínuo, inconcluso, transformador, que promove o desenvolvimento do capital humano e a igualdade de oportunidades de participação em atividades econômicas e a emancipação dos sujeitos pela formação crítica, reflexiva e voltada à cidadania. Com esse prisma, pretendeu-se sublinhar os princípios comuns de desenvolvimento das capacidades e talentos de cada ser humano para a melhoria de si mesmo e da sociedade. Em termos objetivos, defendeu-se que o direito humano à educação proporciona um direito legal à educação com o objetivo de proporcionar oportunidades iguais para desenvolver habilidades para desfrutar das liberdades e direitos individuais, coletivos e das gerações futuras.

Tendo apresentado uma defesa (embora incipiente) da essencialidade do direito humano à educação para o desenvolvimento e da universalização como instrumento a seu serviço, o presente estudo deixa uma última provocação ao debate: as capacidades não substituem os direitos, mas enriquecem um quadro de direitos, proporcionando uma visão mais abrangente do conteúdo do direito subjetivo e das condições necessárias para que as pessoas exerçam o seu “direito a ter direitos”.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polén, 2019.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 309-318.
- BIELEFELDT, Heiner. *Filosofia dos Direitos Humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e educação libertadora*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MBAYA, Etienne-Richard. “Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas”. In: *Estudos Avançados*, v. 11, n. 30, p. 17–41, maio 1997.
- MCCOWAN, Tristan. “Human rights, capabilities, and the normative basis of ‘Education for All’”. In: *Theory and Research in Education*, vol. 9, n. 3, p. 283-298, 2011.
- OLANIYAN, D. A.; OKEMAKINDE, T. “Human capital theory: Implications for educational development”. In: *European Journal of Scientific Research*, vol. 24, n. 2, p. 157-162, 2008.
- ONU. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ONU. *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Resolução n. 2.200-A (XXI). Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ONU. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- RAHIM, Abdul. *Education and Nation Formation in Malaysia: a structural analysis*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya Press, 2002.
- SEN, Amartya. Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, vol. 6, issue 2, p. 151-166, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649880500120491>. Acesso em: 11 maio 2023.
- UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), *General Comment N. 13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant)*, 8 December 1999, E/C.12/1999/10. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

- UNESCO. *A human rights-based approach to education for all: a framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York: United Nations Children's Fund/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>. Acesso em: 10 out. 2023.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien (Tailândia), 1990; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 out. 2023.
- UNESCO. *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*. World Education Forum, Dakar, (Senegal), 2000: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. Acesso em: 10 out. 2023.
- WORLD BANK. *Overcoming poverty and inequality in South Africa: an assessment of drivers, constraints and opportunities*. International Bank for Reconstruction and Development, Washington, DC: The World Bank, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/530481521735906534/pdf/Overcoming-Poverty-and-Inequality-in-South-Africa-An-Assessment-of-Drivers-Constraints-and-Opportunities.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.
- YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

